



Mapeamento de teses de doutorado sobre o processo de desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática: Uma análise com base na Teoria Histórico-Cultural

Mapping doctorate theses on development process of concepts on the teachers' education who teaches mathematics: analysis based on Historical-Cultural Theory

Mariana da Silva Fontes¹

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina/ Universidade do Sul de Santa Catarina

Josélia Euzébio da Rosa²

Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO

O presente artigo objetivou investigar, nas teses indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2022, como pesquisadores brasileiros conduzem o processo de desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos. Trata-se de uma revisão integrativa, guiada por sete ações: 1) Estudo do processo de revisão integrativa; 2) Delimitação da temática, problema e objetivo de pesquisa; 3) Busca de teses na BDTD; 4) Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 5) Seleção das pesquisas; 6) Levantamento, organização e descrição dos dados; e 7) Análise e interpretação dos resultados. Na busca por teses de Doutorado na BDTD, utilizamos os descritores formação de conceitos, professores e matemática. Adotamos como critérios de inclusão as pesquisas realizadas no Brasil que abordavam formação de conceitos matemáticos no contexto da formação de professores com base teórica procedente da Teoria Histórico-Cultural. Assim, selecionamos cinco teses de Doutorado. Para análise, consideramos as seguintes temáticas: 1) contexto geográfico das pesquisas; 2) contexto da formação de professores; 3) desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural adotados nas pesquisas; 4) principais autores que sustentam o processo de formação de conceitos; e 5) desenvolvimento de conceitos na formação de professores. A principal lacuna detectada consiste na falta de explicitação dos elementos da lógica que sustenta o método de ensino e aprendizagem no relato da experiência investigativa com os professores. Tal lacuna se constitui em pauta para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural, Formação de professores, Formação de conceitos, Conceito científico, Matemática.

¹ Mestre pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Assistente de Educação na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC), Doutoranda pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Rua René Rollin, nº228, Ed. Colinas - Apto 304, Mar Grosso, Laguna, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88790-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1706-7132>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6714135329149340>. E-mail: m_fontes_@hotmail.com.

² Doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida José Acácio Moreira, nº787, Bairro Dehon, Caixa Postal 370, Tubarão, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88704-900. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5738-8518>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3190768682419772>. E-mail: joselia.euzebio@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This paper had as aim at investigating in thesis indexed by Brazilian Digital Library of Theses and Dissertation (BDTD), from 2010 to 2022, how Brazilian researchers carry out the developing process of concepts in teachers' education who teaches mathematics, under the light of Historical-Cultural Theory and its unfolding. This is an integrative review guided by seven actions: 1) Study of integrative review process; 2) Theme, problem and research objective delimitation; 3) Search for theses on BDTD; 4) Inclusion and exclusion criteria establishment; 5) Research selection; 6) Data survey, organization, description; and 7) Analysis and interpretation of results. Searching for Doctorate theses on BDTD, descriptors concept formation, teachers and mathematics were used. Inclusion criteria adopted were research carry out in Brazil which approached mathematic concepts formation in teachers' education, with theoretical base from Historical-Cultural Theory. Therefore, five Doctorate theses were selected. For analysis, the following themes were considered: 1) research geographic context; 2) teachers' education context; 3) Historical-Cultural Theory unfolding adopted in the research; 4) main authors who support the formation concepts process; and 5) concepts development in teachers' education. The main gap detected is the explication shortage of logical elements which support the teaching and learning method in the investigation experience report with teachers. This gap is the agenda for new research.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Teachers' Education; Concepts formation; Scientific concept; Mathematics.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino de matemática no Brasil, de modo geral, está sustentado na lógica formal tradicional, promotora do desenvolvimento de conceitos empíricos (SANTA CATARINA, 2019). Esta lógica, enquanto método de conhecimento, limita o processo de aprendizagem, conforme indicam os resultados das avaliações e exames educacionais.

Os resultados da última avaliação realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2018, revelam que o Brasil ocupa o 71º posto entre os 79 países participantes. Referente aos resultados, o Ministério da Educação brasileiro (MEC) afirmou que 68,1% de seus estudantes, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática, entendido como requisito mínimo para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2019).

Diante desta realidade, uma das frentes a serem fortalecidas consiste na formação de professores. São esses profissionais que ensinam os conceitos para os estudantes da Educação Básica. Na formação de professores, “a aprendizagem assume dimensões diversas. Além da necessária aprendizagem do conceito a ser ensinado, a aprendizagem do professor perpassa necessariamente, também, pela organização didática do conteúdo” (MORETTI, 2014, p. 37).

A organização didática do conteúdo dos conceitos, de acordo com o currículo catarinense, deve garantir o desenvolvimento do pensamento teórico. Ter acesso à escola

“[...] não é garantia de desenvolvimento do pensamento teórico, visto que, dependendo da lógica que fundamenta o conteúdo e os métodos de ensino desenvolvidos em sala de aula, pode-se obter como resultado o pensamento empírico” (SANTA CATARINA, 2019, p. 312). O pensamento empírico, decorrente da formação de conceitos à luz da lógica formal tradicional, não é o mais efetivo na atualidade, pois não condiz com os atuais avanços da ciência de modo geral. Na verdade, “orientar-se em nossos dias pela lógica formal tradicional implica em fazer a ciência e o ensino regredir em aproximadamente um século” (NARSKI apud KOPNIN, 1972, p. 82). Narski fez esta afirmação no século passado; portanto, atualmente, a lógica formal tradicional se apresenta ainda mais insuficiente para as demandas de pensamento requeridas pela escola contemporânea, cuja tarefa

[...] não consiste em dar às crianças uma ou outra soma de fatos conhecidos, mas em ensinar-lhes a orientarem-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Porém, isto significa que a escola deve ensinar aos estudantes a pensar, isto é, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento [teórico] contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (DAVÍDOV, 1988, p. 3, grifo do autor, tradução nossa).

O pensamento teórico contemporâneo sustenta-se na lógica dialética. Essa “não tem outra meta senão criar e aperfeiçoar um aparelho para o pensamento teórico-científico, que conduz a verdade objetiva” (KOPNIN, 1972, p. 74). Ela tem por finalidade descobrir as leis gerais de todo desenvolvimento dos fenômenos, compreende e explica os objetos e fenômenos em seu movimento de transformação no processo de busca do conhecimento por sua essência (KOPNIN, 1978).

Nessa direção, com base em Kopnin (1978) e Davíдов (1988), consideramos que a lógica dialética, como método do pensamento teórico-científico, condiz com o estágio atual de desenvolvimento da ciência. É por meio desse pensamento que se “[...] põem em evidência as passagens, o movimento e o desenvolvimento, graças aos quais pode examinar as coisas de acordo com sua própria natureza” (DAVÍDOV, 1988, p. 108, tradução nossa).

O exame das coisas de acordo com sua própria natureza é premissa básica para a organização do ensino, de modo a possibilitar aos estudantes a formação “[...] da consciência e do pensamento teóricos modernos, cujas principais leis são reveladas pela

lógica dialética materialista, como lógica e teoria do conhecimento” (DAVÍDOV, 1988, p. 99, tradução nossa). O termo conhecimento designa a unidade dos processos de abstração e generalização com formação de conceitos. São estes três processos, em unidade, que caracterizam o tipo de conhecimento e de pensamento humano. Diante da complexidade e dimensão dessa tríade, no presente artigo, estabelecemos como recorte o estudo do processo de formação de conceitos, mas sem desconsiderar a abstração e generalização.

Sob o olhar da lógica dialética, o conceito é “[...] uma forma original de reflexo dos objetos, das coisas do mundo material e das leis do movimento destes. Os conceitos são objetivados por conteúdo. [...] O conceito reflete o conteúdo que as coisas encerram” (KOPNIN, 1978, p. 204). Portanto, é diferente da lógica formal tradicional, em que o conceito é interpretado de forma empírica, como noção geral, como algo morto, vazio e abstrato. O processo de formação dos conceitos empíricos se reduz ao simples descobrimento, separação e comparação de indícios comuns/particulares entre os objetos (KOPNIN, 1978).

Desse modo, com base em Kopnin (1978) e Davídov (1988), entendemos que a formação de conceitos pode ocorrer de duas formas: pela lógica formal tradicional (aspecto imediato, direto e externo) ou pela lógica dialética (aspecto mediatizado, interno, relacionado à essência do objeto). Ambas tratam de alguns elementos comuns (abstração, generalização, essência, geral, particular, entre outros), mas com conteúdo diferente para cada um desses elementos, o que gera especificidades distintas no processo e no tipo de conceito a ser formado. Em outras palavras, há elementos comuns nas duas lógicas, mas com conteúdo distintos; consequentemente, o tipo de pensamento formado também é distinto. A lógica formal tradicional fundamenta o desenvolvimento do pensamento empírico; e a lógica dialética, o teórico. Este último dá conta de tudo aquilo que o pensamento empírico abarca e vai além. Mas o que significa ir além? Como se conduz o processo de formação de conceitos correspondente ao pensamento teórico?

Na busca por compreender o processo de formação de conceitos científicos, consideramos as produções no contexto da formação de professores. Com base na lógica dialética, enquanto método de pesquisa, investigamos o conhecimento construído e publicado em teses de doutorado sobre o desenvolvimento de conceitos na formação de professores por meio de uma revisão da literatura do tipo integrativa (BOTELHO;

CUNHA; MACEDO, 2011). O estudo foi desencadeado pelo seguinte problema de pesquisa: Como pesquisadores brasileiros, no processo de doutoramento, conduzem o desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos? O processo de busca por respostas ao problema teve como fio condutor o seguinte objetivo: investigar, nas teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2022, como pesquisadores brasileiros conduzem o processo de desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos.

A conjuntura acima evidencia o contexto da produção deste artigo. Nas seções a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, as discussões sobre as categorias de análise e as considerações finais.

MOVIMENTO DA PESQUISA

O movimento de constituição da pesquisa foi marcado por um processo dialético, constituído por idas e vindas. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa, cuja relevância incide na “[...] construção de conhecimento científico, pois é através desse processo que novas teorias surgem, bem como são reconhecidas lacunas e oportunidades para o surgimento de pesquisas num assunto específico” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 123). Essa metodologia objetiva investigar a literatura, fazer uma análise do conhecimento já construído em estudos anteriores, elaborar uma síntese das pesquisas já publicadas, bem como realizar o levantamento de possibilidades para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Na busca por apreender as produções da literatura referente ao objeto investigado, guiamo-nos por sete ações investigativas inspiradas nas etapas definidas por Botelho, Cunha e Macedo (2011): 1) Estudo do processo de revisão integrativa; 2) Delimitação da temática, problema e objetivo de pesquisa; 3) Busca de teses na BDTD 4) Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 5) Seleção das pesquisas; 6) Levantamento, organização e descrição dos dados; e 7) Análise e interpretação dos resultados. Na sequência, apresentamos um esquema-síntese do movimento de constituição da pesquisa (Figura 1).

Figura 1 - Esquema-síntese do desenvolvimento das 7 ações de pesquisa

<p>1) Estudo do processo de revisão integrativa: (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011 e CARVALHO, 2020).</p>	<p>3) Busca teses na BDTD</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> * formação de conceitos * professores * matemática <p>Total de teses encontradas: 15</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> * formação de conceitos * docentes * matemática <p>Total de teses encontradas: 4</p>	<p>5) Seleção das pesquisas</p> <p>Foram selecionadas 5 teses sobre formação de conceitos matemáticos à luz da Teoria Histórico-Cultural no contexto da formação de professores.</p>	<p>6) Levantamento, organização e descrição dos dados</p> <p>1^a) Origem das pesquisas;</p> <p>2^a) Contexto formação de professores;</p> <p>3^a) Desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural adotados nas pesquisas;</p> <p>4^a) Principais autores que sustentam o processo de formação de conceitos.</p>
<p>2) Delimitação da temática, problema e objetivo de Pesquisa:</p> <p>Temática: Desenvolvimento de conceitos na formação de professores.</p> <p>Problema: Como pesquisadores brasileiros, no doutoramento, conduzem o desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural?</p> <p>Objetivo: Investigar nas teses publicadas na BDTD como pesquisadores brasileiros conduzem o processo de desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural.</p>	<p>4) Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão</p> <p>Critério de inclusão: Teses desenvolvidas no Brasil sobre formação de conceitos matemáticos na formação de professores à luz da Teorias Histórico-Cultural e seus desdobramentos.</p> <p>Critério de exclusão: Teses desenvolvidas a luz de outras perspectivas teóricas.</p>	<p>7) Análise e interpretação dos resultados</p> <p>A principal lacuna detectada consiste na falta de explicitação dos elementos da lógica que sustenta o método de ensino e aprendizagem no relato da experiência investigativa com os professores. Tal lacuna se constitui em pauta para futuras pesquisas.</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Botelho, Cunha e Macedo (2011) e Carvalho (2020).

Na primeira ação, busca por teses de Doutorado na BDTD, utilizamos os seguintes descritores: *formação de conceitos*, *professores* e *matemática*. Encontramos 15 teses. Utilizamos aspas nos descritores com a finalidade de obter maior precisão nos resultados. Na sequência, procedemos uma nova busca, com a substituição do termo *professor* por *docente*. Desta, resultaram 4 teses, 3 delas pertencentes aos resultados da busca anterior.

Consideramos como critérios de inclusão as teses realizadas no Brasil, que abordavam formação de conceitos matemáticos no contexto da formação de professores com base teórica procedente da Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria, formulada inicialmente por Lev Semionovitch Vigotski, explica “o processo de formação de conceitos com grande relevância para a educação não somente por seu enfoque nos processos psicológicos, mas, sobretudo, por mostrar que o desenvolvimento humano possui gênese social, histórica, cultural” (FERREIRA, 2013, p. 23).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a tarefa da educação escolar é proporcionar aos estudantes a apropriação da produção cultural humana. Nesta direção, o processo de ensino contribui para a formação e desenvolvimento de conceitos, mas se trata de um tipo de conceito específico, os conceitos científicos em superação aos conceitos cotidianos desenvolvidos fora da educação escolar.

Nessa perspectiva, ao selecionar as teses de doutorado para o presente estudo, adotamos como critério de exclusão a não abordagem da formação de conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural. Da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, na leitura dos títulos e resumos, selecionamos cinco teses de Doutorado (Quadro 1).

Quadro 1 - Teses selecionadas

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a) e Co-orientador(a)
2019	O desenvolvimento lógico-histórico do conceito de medida e o processo de significação na atividade pedagógica	Alan Kardec Carvalho Sarmento	Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura
Objetivo: Investigar como estão relacionados o processo de significação, o desenvolvimento lógico-histórico e o modo de apropriação de conceito de medida no ensino de Matemática no contexto escolar de coletividades formadas predominantemente de pequenos lavradores, diante de um modo particular de realizar mediações, formas de ação integrantes de suas práticas sociais.			
2017	O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento	Lúcia Virginia Mamcasz Viginheski	Prof ^a . Dr ^a . Sani de Carvalho Rutz da Silva Prof ^a Dr ^a . Elsa Midori Shimazaki
Objetivo: Verificar as contribuições do soroban para a aprendizagem do conteúdo Números e Operações e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes com deficiência intelectual.			
2016	Concepção e desenvolvimento de uma formação continuada de professores de matemática baseada na Sequência Fedathi	Ana Cláudia Mendonça Pinheiro	Prof. Dr. Hermínio Borges Neto
Objetivo: Elaborar uma proposta de formação continuada de professores de Matemática do Ensino Fundamental II, baseada na Sequência Fedathi e nas dimensões teórica, prática, cultural e relacional para a valorização pessoal e profissional docente.			
2015	Aprendizagem de geometria no curso de pedagogia: um experimento de ensino sobre a formação dos conceitos de perímetro e área baseado na teoria de V. V. Davydov	Márcio Leite de Bessa	Prof ^a . Dr ^a . Beatriz Aparecida Zanatta
Objetivo: Analisar as contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvidor para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Geometria e sua aplicação prática, tendo em vista o ensino dos conceitos de Perímetro e Área por estudantes do 1º (primeiro) período do curso de Pedagogia.			
2013	A formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais: como professores pensam e atuam com conceitos	Valdivina Alves Ferreira	Prof ^a . Dr ^a . Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
Objetivo: Investigar o processo de formação de conceitos, particularizando-se o conceito matemático de “quantidade” a partir da perspectiva do professor que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.			

Fonte: Elaboração das autoras.

As teses selecionadas possuem como ponto de convergência a temática pesquisada: Desenvolvimento de conceitos na formação de professores. Outro aspecto que as une é a mesma base teórica: a Teoria Histórico-Cultural. A seguir, apresentamos a revelação de alguns elementos captados nas teses selecionadas.

REVELAÇÃO DE ALGUNS ELEMENTOS CAPTADOS NAS TESES

No estudo das teses selecionadas, levantamos alguns elementos que as caracterizam. Na tentativa de apreendê-las, para o processo de análise, consideramos as seguintes temáticas: 1) contexto geográfico das pesquisas; 2) contexto da formação de professores; 3) desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural adotados; 4) principais autores que sustentam o processo de formação de conceitos; e 5) Desenvolvimento de conceitos na formação de professores, conforme apresentamos na sequência.

Contexto geográfico das pesquisas

As cinco teses selecionadas estão distribuídas geograficamente em quase todas as regiões do Brasil, exceto a região Norte (Figura 2).

Figura 2 - Mapa do Brasil com indicação das instituições de origem das teses selecionadas



Fonte: Elaboração das autoras.

A tese 1, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI), é da área de Ensino de Ciências e Matemática. A tese 2 foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa), na área de Ensino de Matemática. A tese 3 é do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), área de Educação, Currículo e Ensino. As teses 4 e 5 foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás), área de Ciências Humanas - Educação.

Embora o currículo oficial do Estado de Santa Catarina seja fundamentado na Teoria Histórico-Cultural desde 1988, não detectamos Teses de Doutorado desenvolvidas por pesquisadores catarinenses sobre o desenvolvimento de conceitos na formação de professores no período investigado à luz da mencionada perspectiva teórica. Tal constatação justifica a necessidade de realização de estudos e pesquisas sobre a referida temática também por pesquisadores catarinenses, uma vez que, embora a adoção da Teoria Histórico-Cultural no currículo catarinense seja uma opção dos professores da rede, eles têm enfrentado dificuldades na sua implementação nos processos de ensino e aprendizagem (ROSA; MARCELO, 2022).

Portanto, fazem-se necessárias pesquisas que se debrucem em questões do tipo: Como materializar, no ensino de matemática, os pressupostos teórico-metodológicos propostos nos documentos norteadores da educação catarinense? Entendemos que essa reflexão deve ser desenvolvida com os professores de Matemática, pois são esses profissionais que ensinam os conceitos matemáticos aos estudantes na Educação Básica.

Contexto da formação de professores

Na segunda temática de pesquisa, é fundamental refletirmos sobre como a formação de professores é concebida na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural:

[...] a formação é vista como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política, coletiva, sustentada pelas interações do professor com seu objeto de trabalho – o ensino. Neste processo, o conhecimento possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho (atividade) no qual está subjacente o ato de ensinar –

este entendido em relação dialética com a ação de aprender (PINHEIRO, 2016, p. 49-50).

Ensino e aprendizagem formam uma unidade que potencializa o desenvolvimento humano. Ao considerar esta premissa, é fundamental compreender o papel do professor “[...] como aquele que cria a tensão criativa no aluno e que o coloca em atividade de aprendizagem. [...] o professor assume o papel de sujeito da atividade, dá-se o processo de consciência do professor ao vivenciar a estreita relação entre teoria e prática [...]” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 97).

O movimento indissociável da teoria com a prática deve estar presente na constituição do professor enquanto profissional. No entanto, Ferreira (2013) constata que há distanciamentos entre o que é estudado na teoria e a prática de sala de aula. Neste sentido, “[...] a formação acaba reforçando o hábito, sempre criticado na academia, de separação entre teoria e prática” (FERREIRA, 2013, p. 127). Esse fato, entre outros, causam preocupação com a formação de professores no que se refere à atuação, concepção e prática desses profissionais (BESSA, 2015).

A superação desse dilema perpassa a formação qualificada de professores, em que a docência seja concebida como “[...] ação humana que possui uma dimensão interativa configurada na relação professor-aluno e, portanto, na dinâmica de intersubjetividades. Na docência, se dá o encontro de gerações, afetos, valores e saberes. Nela reside a atividade central do professor” (PINHEIRO, 2016, p. 50). Esses princípios teóricos influenciaram os contextos em que ocorreram a formação de professores nas diferentes pesquisas de doutoramento (Quadro 2).

Quadro 2 - Contexto da formação de professores

Ano	Contexto da Formação De Professores
2019	Experimento Formativo através de um curso de formação continuada para professores de Matemática que atuam no Ensino Básico do município de Lagoa Alegre do Piauí.
2017	Formação continuada sobre o soroban para professoras que atuavam em turmas que atendiam estudantes com deficiência intelectual em duas escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial de um município do interior do estado do Paraná - Brasil.
2016	Formação continuada para professores de Matemática do Ensino Fundamental II, baseada na Sequência Fedathi e nas dimensões teórica, prática, cultural e relacional para a valorização pessoal e profissional docente.
2015	Experimento didático formativo na formação inicial de estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia.
2013	Formação continuada de professores efetivos dos anos iniciais que se encontravam ensinando matemática, no contexto de sete escolas municipais da zona urbana de Goiânia.

Fonte: Elaboração das autoras.

Das cinco teses analisadas (Quadro 2), apenas uma pesquisa debruçou-se sobre a formação inicial de professores, havendo predomínio do contexto da formação continuada.

Nas teses são apresentadas algumas críticas no que tange o conteúdo a ser ensinado, pois muitas vezes os professores conduzem o processo de ensino com base em tarefas repetitivas e sem significado para os estudantes. Viginheski (2017) alerta que, de modo geral, as formações inicial e continuada não contemplam discussões a esse respeito, bem como não apresentam possibilidades de organização do ensino de conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento teóricos dos estudantes. Ferreira (2013) verificou que, na formação inicial, o problema está na qualidade pedagógica e didática. Não há aprofundamento em teorias pedagógicas e há lacunas na formação específica de conceitos matemáticos (ensino fundamentado em termos e palavras do senso comum).

Ao não dominar como organizar o ensino de conteúdos, o futuro professor acaba avançando pouco ou quase nada no conhecimento científico, fica limitado ao conhecimento empírico (BESSA, 2015). Nessa direção, Bessa (2015) afirma que é de suma importância que, na formação inicial, seja oferecida aos acadêmicos a construção do conhecimento matemático, de forma que possibilite a formação do pensamento teórico

dos conceitos que serão ministrados por esses futuros professores. É no contexto da universidade que deve iniciar essa resignificação da aprendizagem, pois os acadêmicos chegam ao Ensino Superior com carências acentuadas em relação aos conceitos básicos que deveriam ter apreendido na Educação Básica.

Outra fragilidade detectada refere-se aos programas de incentivo dos governos, sem continuidade; ou seja, trata-se de uma formação descontinuada. De acordo com Pinheiro (2016), desde 1990, há investimento de ordem governamental em Programas de incentivo à formação inicial ou continuada de professores. Em relação a formação dos professores de Matemática percebe-se que não há continuidade nos programas. Além disso, os programas que tratam da formação continuada são modificados ou interrompidos a cada nova gestão política. Logo, ocasiona a quebra ou perda da qualidade dos objetos definidos na formação desses profissionais. Para complementar, Viginheski (2017) aponta a necessidade de ampliação dos investimentos na formação inicial e continuada de professores.

Contudo, apesar das fragilidades mencionadas e independentemente do contexto de pesquisa, todas as teses objetivaram resignificar os conhecimentos que subsidiam a atuação profissional do professor fundamentado nos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos.

Desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural adotados

Detectamos, nas teses analisadas, os seguintes desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural: Teoria da Atividade, Teoria da Formação da Ação Mental, Teoria do Ensino Desenvolvimental e Atividade Orientadora de Ensino.

O precursor da Teoria da Atividade, Aleksei Nikolaevitch Leontiev, avançou em relação às discussões de Vigotski. Leontiev concentrou suas pesquisas no processo de atividade humana como “[...] princípio explicativo do processo de elaboração da psique humana, suas funções e sua relação com o mundo exterior e interior e conseqüentemente com o processo de construção do conhecimento” (SARMENTO, 2019, p. 112). Leontiev caracteriza a estrutura da atividade mediante necessidades, objetos, motivos e ações humanas.

Com base na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, Piotr Yakovlevich Galperin e Nina Talizina formularam a Teoria da Formação de Ações

Mentais por Etapas, com a finalidade de compreender o processo de formação das ações mentais. Para Galperin (2017, p. 199) “a ação mental caracteriza-se por sua variação determinada e por seu caráter dirigido a um fim. Porém, aqui o objeto é mental. Por isso, a ação mental pode ser determinada como a habilidade de realizar mentalmente uma transformação determinada no objeto”. Tais ações são objetivadas por meio de objetos externos. Ao manipulá-los, passam por etapas até chegar no plano mental. Desse modo, o ensino desenvolvido por etapas contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A Teoria do Ensino Desenvolvimental foi sistematizada com base no arcabouço teórico anteriormente apresentado, sob a liderança de Elkonin e Davýdov. De acordo com Bessa (2015, p. 17), “essa teoria defende que o ensino escolar, para promover efetivamente o desenvolvimento dos estudantes, deve ter como foco o processo de formação de conceitos”. É fundamental que o professor, ao exercer a atividade de ensino, tenha elementos que subsidiem a organização de ensino, de modo a possibilitar que a aprendizagem dos estudantes se efetive em nível teórico.

Na continuidade desse constructo teórico, o pesquisador brasileiro Manoel Oriosvaldo de Moura e seguidores propõem a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como princípio teórico-metodológico para explicar a relação de unidade dialética entre a atividade do professor e a atividade do estudante. AOE assume a premissa de que nos tornamos humanos pela educação escolar. Para Sarmiento (2019), a AOE orienta as ações a serem desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Com base nos princípios desse arcabouço teórico, os autores das teses apresentaram metodologias de ensino com vistas à superação do ensino atual das escolas brasileiras que, de modo geral, é pautado na lógica formal tradicional. Tal afirmação nos leva a questionar por quais motivos o ensino organizado com base nas teorias adotadas nas teses não chega até as escolas.

[...]o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

O consenso, nas teorias mencionadas anteriormente, é que a organização do ensino deve possibilitar o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar. Na sequência, apresentamos os principais autores que sustentam esse processo.

Principais autores que sustentam a formação de conceitos

Os autores das cinco teses fizeram referência aos ilustres precursores de cada teoria adotada. Para Leontiev (2021, p. 162, grifo do autor), os conceitos são “[...] resultado do processo de assimilação de significados ‘prontos’, historicamente elaborados, e que esse processo ocorre na atividade da criança, no contexto de comunicação com as pessoas ao seu redor”. Sarmiento (2019), sustentado em Leontiev, estabelece uma relação entre significado e consciência, em que “os *significados* são os mais importantes ‘formadores’ da consciência humana” (LEONTIEV, 2021, p. 161, grifos do autor). A formação dos processos de significados (conceitos) ocorre com base na atividade externa com os objetos materiais, conforme expressa Leontiev (2021, p. 162-163, grifo do autor):

Nos estágios iniciais, a criança assimila significados concretos, imediatamente referentes ao objeto; em seguida, ela domina também operações propriamente lógicas, mas também em sua forma exterior, exteriorizada; de fato, do contrário essas operações não poderiam ser comunicadas. Depois de serem interiorizadas, elas formam significados abstratos, conceitos, e seu movimento constitui uma atividade mental interior, uma atividade “no plano da consciência”.

Viginheski (2017), fundamentada nas proposições de Vigotski, Galperin e Talízina, afirma que a base que orienta as ações externas são as ferramentas e instrumentos compostos por materiais. Já as ações internas são orientadas pelos signos, compostos por operações psíquicas. Para a constituição de uma atividade mental, é fundamental o emprego do signo e das palavras, os meios que conduzem as operações mentais para resolução de problemas. Assim, no processo de ensino “[...] a criança não descobre o conteúdo do conceito, mas este é dado desde o princípio sob a forma de um sistema de signos, com ajuda dos quais o aluno destaca aqueles fenômenos que se referem a um conceito dado” (GALPERIN, 2017, p. 206).

Nessa direção, o conceito é constituído como o produto das diferentes ações cognitivas do homem, as quais são dirigidas por objetos cujos conceitos serão formados.

O conceito pode ser entendido como uma representação de situações reais diversas, que podem ser generalizadas e abstraídas. Para Talízina, os conceitos são expressões dos processos de abstração e generalização (VIGINHESKI, 2017).

Da unidade dialética dos processos de abstração e generalização resulta tipos específicos de conceitos. O pensamento que se realiza por meio de abstrações e generalizações sustentadas na lógica formal tradicional somente leva ao desenvolvimento de conceitos empíricos, os quais revelam apenas a aparência dos fenômenos, e as tarefas apenas classificam, comparam e identificam os traços comuns e externos dos objetos. Assim, esse pensamento se apresenta de forma insuficiente. O nível requerido atualmente é o desenvolvimento dos conceitos científicos e a formação do pensamento em nível teórico, em que se revela a essência do objeto, sua conexão interna (DAVÍDOV, 1988).

Bessa (2015) sustenta-se nessas proposições de Davídov (1988), em que o sistema de conceitos reflete a essência do próprio objeto. O conceito é uma forma superior de atividade mental, na qual o ser humano reproduz, idealmente, um objeto e seu sistema de relações. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo, conceito é uma “forma de reflexo do objeto material e meio de sua reprodução mental, de sua estruturação; isto é, como ação mental especial” (DAVÍDOV, 1988, p. 126, tradução nossa). Assim, essa ação mental deve contemplar a essência, gênese, desenvolvimento e transformação histórica no processo de significação do conceito.

Nesse processo, é fundamental compreender a dimensão do movimento lógico-histórico do conceito. Para Moura, Sforzi e Lopes (2017), por meio do processo de significação do conceito, o estudante tem a possibilidade de compreender a gênese (condições que permitiram a produção de determinado conhecimento) e o desenvolvimento (movimento histórico, das formas mais simples às mais desenvolvidas). Para a realização do ensino de um conceito, pressupõe-se a intencionalidade do professor na organização do ensino, e a proposição de um problema desencadeador que traga a essência da necessidade que levou a humanidade a criar o conceito a ser ensinado. Assim, os estudantes têm a possibilidade de conhecer a dimensão histórica do conceito e como ele se desenvolveu logicamente. Nessa direção, busca-se o desenvolvimento e aprendizagem dos conceitos científicos, em detrimento dos conceitos espontâneos.

A escola deve possibilitar aos estudantes a formação de conceitos científicos, desenvolvidos na escola de forma sistematizada, intencional e com objetivos definidos.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento dos conceitos científicos transcorre em sentido oposto à via em que percorre os conceitos espontâneos. Os conceitos espontâneos são aqueles adquiridos no dia a dia de forma espontânea. O desenvolvimento dos conceitos científicos supera os espontâneos. “No campo dos conceitos científicos, encontramos um nível mais elevado de pensamento que nos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2001, p. 338). É este nível de pensamento mais elevado, o teórico, que deve estar na base da organização das formações de professores, conforme apresentamos a seguir.

Desenvolvimento de conceitos na formação de professores

As teses analisadas conduzem o desenvolvimento de conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos. Apresentam, aos professores, possibilidades de superação de algumas fragilidades encontradas nas escolas brasileiras, nas quais predomina o desenvolvimento de conceitos empíricos. Nesse movimento de superação por incorporação, as teses mostram caminhos para a organização do ensino de alguns conceitos matemáticos.

Ferreira (2013) considerou o conceito de quantidade como conceito nuclear da matemática. A pesquisadora realizou uma pesquisa de campo por meio de entrevistas e observação das aulas dos professores. Em nível teórico, aponta que a base geral para organização do ensino está nas ações de estudos sistematizadas por Davídov (1988).

A pesquisa de Bessa (2015) aborda o conceito de perímetro e área com estudantes do Curso de Pedagogia à luz da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Para o autor, a ação do professor, de organizar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, impulsiona a formação de conceitos por meio do ensino de seus conteúdos. Além disso, a mediação didática do professor contribui na tentativa de despertar a motivação dos estudantes e colocá-los em atividade de estudo.

Pinheiro (2016) não apresentou um conceito específico. A autora apresenta algumas situações-problema, com destaque para as etapas da Sequência Fedathi, a fim de mediar a formação de conceitos matemáticos. A evidência incidiu no movimento desenvolvido nessa metodologia de ensino como orientação ao trabalho do professor.

Viginheski (2017) sistematizou a formação de professores com base na organização do ensino sustentado nas Etapas, de Galperin. Vale o destaque para a etapa material, que muitas vezes já era desenvolvida pelas professoras colaboradoras. Porém,

não a exploravam como instrumento promotor de aprendizagem de conceitos científicos. A formação possibilitou a necessidade de avanço da etapa material para etapa mental na organização do ensino do conceito de número por recurso metodológico Soroban.

A tese de Sarmiento (2019) aborda o conceito de medida com ênfase no aspecto lógico-histórico e com base na Atividade Orientadora de Ensino. “[...] O histórico do conhecimento mostra o conteúdo objetivo do pensamento (a história) e o lógico, sua estrutura racional, capaz de converter em conceito científico e originar novos conhecimentos [...]” (SARMENTO, 2019, p. 198). Nesta perspectiva, o princípio geral para a organização do ensino é a história e o desenvolvimento lógico do conceito. Nesse processo, a mediação pedagógica é fundamental, ao colocar o aluno em atividade. “Tanto no ensino como na aprendizagem, há ações planejadas a partir da necessidade de ensinar que são próprias do professor, e de aprender, pertencentes ao estudante” (SARMENTO, 2019, p. 178). Foi com base nesse contexto de mediação que a formação dos professores ocorreu, possibilitando discussões acerca de estudos teóricos e plano de ensino.

Durante a análise, constatamos que experiências isoladas, esporádicas, desenvolvidas em caráter investigativo, são relevantes, mas insuficientes, diante dos frágeis resultados no processo de aprendizagem de estudantes brasileiros. Faz-se necessário que a pós-graduação brasileira fortaleça suas redes de pesquisa e desenvolva projetos efetivamente coletivos, de maior abrangência territorial e com maior tempo de duração. Assim, esses projetos se constituiriam em contexto de investigação dos estudantes em nível de Pós-Graduação que, ao pesquisarem nesse campo, também o fortaleceriam.

Outra lacuna detectada na investigação diz respeito ao processo de formação de conceitos propriamente dito. No referencial teórico, todas as teses apresentam o movimento de formação de conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural, tendo a lógica dialética como método de conhecimento. No entanto, não explicitam a objetivação dessa lógica, quando relatam a experiência desenvolvida com os professores. Fica como pauta, para futuras pesquisas, a explicitação dos princípios da lógica dialética, enquanto método de conhecimento, no processo de desenvolvimento de conceitos na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o desenvolvimento de conceitos na formação de professores é uma temática relevante para o atual contexto escolar brasileiro. Ao finalizar o estudo sobre como pesquisadores brasileiros conduzem o processo de desenvolvimento de conceitos na formação de professores que ensinam matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos, nas teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2022, explicitamos algumas possíveis respostas para nossa questão desencadeadora de pesquisa.

Selecionamos cinco teses sobre a temática: desenvolvimento de conceitos no ensino de matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos, no contexto da formação de professores.

Posteriormente, realizamos o levantamento, organização, descrição e análise dos dados coletados. Durante o estudo das teses selecionadas, foram revelados alguns elementos, tais como: 1) contexto geográfico das pesquisas; 2) contexto da formação de professores; 3) desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural adotados; 4) principais autores que sustentam o processo de formação de conceitos; e 5) desenvolvimento de conceitos na formação de professores.

Referente à primeira temática, constatamos que não há teses sobre desenvolvimento de conceitos na formação de professores com base na Teoria Histórico-Cultural no estado de Santa Catarina. Salientamos que o currículo catarinense é sustentado no ensino de conceitos alicerçado nessa perspectiva teórica.

Sobre o contexto de formação professores, segunda temática da pesquisa, entre as teses analisadas, o predomínio incide na formação continuada. As teses apontam algumas fragilidades enfrentadas pelos professores, como a não compreensão do conteúdo a ser ensinado, falta de conhecimento de outras possibilidades de organização do ensino, raras e superficiais discussões sobre as teorias pedagógicas, frágil formação específica dos conceitos matemáticos e limitações nos programas de formação ofertados pelos governos. Apesar de tais lacunas, as teses evidenciam a necessidade de qualificar e ressignificar os conhecimentos na formação inicial e continuada dos professores.

Quanto à terceira e quarta temáticas, as pesquisas apresentam possibilidades de superação do modo de organização do ensino de conceitos tradicionalmente desenvolvidos nas escolas brasileiras. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, de

Vigotski, o papel da educação escolar é ensinar o novo, desenvolver as máximas potencialidades e, conseqüentemente, formar conceitos científicos nos estudantes. A escola deve possibilitar aos estudantes o nível mais elevado de desenvolvimento do pensamento; ou seja, deve potencializar a formação de conceitos em nível científico.

Referente à quinta temática, faz-se necessário que as redes de pesquisas perpassem um contexto coletivo e se fortaleçam em projetos contínuos e duradouros. Para tanto, é essencial avançarmos nas pesquisas sobre o desenvolvimento de conceitos, principalmente no que tange uma orientação pautada nos princípios da lógica dialética.

Enfim, as teses estudadas revelam que os pesquisadores brasileiros conduzem o desenvolvimento de conceitos com base na Teoria Histórico-Cultural e seus desdobramentos, delimitam conceitos específicos (medida, número, perímetro, área e quantidade), e apresentam discussões e possibilidades para a organização do ensino na formação de professores como modo de superação do ensino de conceitos tradicionalmente desenvolvidos nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BESSA, M. L. **Aprendizagem de geometria no curso de pedagogia**: um experimento de ensino sobre a formação dos conceitos de perímetro e área baseado na teoria de V. V. Davydov. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/731>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A. C.; MACEDO, M. O Método Da Revisão Integrativa Nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. [Notícias] 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARVALHO, A. M. F. de. **Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço**: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020. 2020. 110 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23434>. Acesso em: 15 jun. 2022.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

FERREIRA, V. A. **A formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais: como professores pensam e atuam com conceitos**. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/702>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GALPERIN, P. Y. A formação dos conceitos e as ações mentais. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental. Antologia**. Livro 1. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

MORETTI, V. D. O problema lógico-histórico, aprendizagem conceitual e formação de professores de matemática. **Poiésis**, Tubarão, Volume Especial, p. 29-44, jan./jun. 2014. Disponível em:
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1737>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 71-99.

PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. **Concepção e desenvolvimento de uma formação continuada de professores de matemática baseado na sequência Fedathi**. 2016. 138f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20827>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROSA, J. E.; MARCELO, F. S. Teoria do Ensino Desenvolvimental e Atividade Orientadora de Ensino na sistematização do sistema de numeração no contexto da formação inicial de professores. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, n. 01, p. e022023, 6 jun. 2022. Disponível em:
<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/610>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SARMENTO, A. K. C. **O desenvolvimento lógico-histórico do conceito de medida e o processo de significação na atividade pedagógica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122019-094300/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VIGINHESKI, L. V. M. **O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2471>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HISTÓRICO

Submetido: 28 de junho de 2022.

Aprovado: 07 de fevereiro de 2023.

Publicado: 03 de abril de 2023.